

ドイツ中等学校教員養成における教育的訓練制度の発展(1) —— プロイセン「実践的訓練規程」(1890)の成立 ——

吉 岡 真 佐 樹

目 次

- I. はじめに
- II. 19世紀における中等学校教員資格と教育的訓練制度
 - (1) ゲディケによる教員ゼミナールの創設
 - (2) 試用制度の導入とその機能
 - (3) 試用制度改革への議論
- III. 「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」の成立
 - (1) 「実践的訓練規程」の成立とその内容
 - (2) 「実践的訓練規程」成立の背景とその評価
 - (3) 1908年の「実践的訓練規程」の改正
- IV. おわりに
- 註

I. はじめに

ドイツの教員養成制度は、大学における理論的学習とそれに続く「試補教員 (Studienreferendar)」としての実践的訓練という2段階から構成されている。教員志願者は、①一定期間 (通常8学期, 4年間) 以上の大学での学習, ②第1次国家試験の受験・合格, ③1年半ないし2年間の試補教員としての勤務・研修, ④第2次国家試験の受験・合格, という道筋を経て教員資格を取得する。

連邦国家として、各州 (「国」) が独自に教育制度・政策を策定する権限をもつこの国では、教員養成の具体的形態も、州ごとに異なっている。しかし、養成制度の全体を理論的養成と実践的養成という2段階に相対的に区分して行なうという構造は、各州に共通する。また今日では、この2段階の養成制度は、初等学校教員、中等学校教員等の別なく、すべての種類の学校教員に共通する原則となっている¹⁾。

しかしこのような養成制度の基本的枠組みは、教員の場合に限られたものではない。大学での

学習・研究、つまり理論的養成とそれに続く現場での実践的養成、およびそれらを画する国家試験という枠組みは、教員養成に特殊な必要性から発展してきたものではなく、むしろ医者・法律家・聖職者などの伝統的教養専門職、より直接的には法律家の養成・資格制度を範として成立し発展してきたものである²⁾。

学校教員のなかで、このような制度枠組みを最初に確立させたのは、中等学校（ギムナジウム）教員であった。プロイセンの場合、1810年の教員試験制度の導入を期に形成されはじめた中等学校教員は、19世紀を通じてその社会的・経済的地位の向上をめざして活発に活動を展開した。階層としてのその到達目標は、裁判官との同格化、特に給与の同格化であった。そしてこの運動の過程で、その養成・資格制度も、必然的に法律家のそれに準拠する方向へと向けられた。その結果、1917年には2度にわたる国家試験と、それらによって画然と区分される2段階の教員養成制度が確立した³⁾。

初等学校教員の場合、19世紀において、その養成は「師範学校」（レーラーゼミナール）を通じて行なわれた。そこでの教育は、専ら初等学校（フォルクス・シューレ）での授業の必要性に直接に規定された。教育内容それ自体の科学性や教材編成の原理よりも、教授方法への習熟が強調され、教育学と教育実習が重視された。

これに対して中等学校教員の場合、その基礎資格は、大学での学習・研究を前提とした一般的教養および専門的学術的能力に基づいていた。また、そもそも独立した学問としての教育学の発達が遅れ、19世紀を通じて、独自の教育学講座を置く大学の数は極めて限られていた。総じて、中等学校教員に教育学的・教授学的素養、あるいは実践的教育能力を求める視点は弱かった。むしろこのような2段階の養成・資格制度、特に第2段階の養成制度が整備されていく過程のなかで、中等学校教員としての専門性の内実、あるいは独自の職業科学が発展していったと考えられる。

従来、この第2段階の養成制度の発展に着目した研究は、ドイツにおいても数少ない。それぞれの時代背景のなかで、この養成段階の訓練・教育は、どのような内容と方法ともって行なわれていたのか。またそこではどのような教師像が志向され、どのような職業課題と役割が求められていたのか。

プロイセンにおいて、第2段階の養成制度発展の歴史的画期となったのは、①1890年「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」、②1917年「中等学校教員試験規程」および「(同) 実践的訓練規程」、③1931年「教員試験補訓練指針」である⁴⁾。

以下、本稿ではまず、1890年の「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」成立の経過と内容を中心にしつつ、18世紀末から20世紀初頭に至る時期の実践的訓練制度の発展過程を明らかにする。

II. 19 世紀における中等学校教員資格と教育的訓練制度

(1) ゲディケによる教員ゼミナールの創設

1787 年は、プロイセン中等学校制度の発展にとっても、またその教員養成制度の発展にとっても画期となった年である。まずこの年、文教政策の責任者であったツェドリッツの提案に基づいて「高等学務委員会」(Oberschulkollegium) が創設された。これはそれまで宗派ごとに行なわれてきた学校監督行政を一括し、すべての学校制度を統一的に監督しようとしたものである。特に中等学校制度は、これを期に急速に統一化・標準化へ向けて歩みはじめることになった⁵⁾。

同時にこの年、その後の教員養成制度の展開を示唆するような、2 つの試行が行なわれた。一方は、ヴォルフ (F. A. Wolf, 1759-1824) によるハレ大学での「古典文献学ゼミナール」の開設であり、もう一方はゲディケ (F. Gedike, 1754-1803) によるベルリンでの「中等学校教員ゼミナール」(Seminarium für gelehrte Schulen) の創設である。この二人の著名な新人文主義者は、これらの試みを通じて一方は古典文献学者 (Philologe) としての中等学校教員像を提示し、もう一方は教育者としての実践的訓練の重要性を強調することになった⁶⁾。

ヴォルフは、1783 年ハレ大学に哲学教授として招聘され、古典文献学の学問的確立をめざして精力的に活動していた。同時に彼は 87 年、高等学務委員会の承認の下に、将来の中等学校教師の養成のために「古典文献学ゼミナール」を開設した。それまで中等学校教師は、神学者のための教育を受けた者が、牧師職を待つまでの間に行なう一時的職業、あるいは聖職者の兼職とみなされていた。これに対して、ヴォルフはこのゼミナールでの文献学の教育・研究を通じて、新人主義的な教養理想に基づく、独立した職業層としての中等学校教師を養成しようとした。すなわち「独立した中等学校教師という身分が制度化される 20 年以上も前に、神学者から区別される、新たな『教師』としての『古典文献学者』を養成する道筋を創設」したのである。そして「このゼミナールは、後にすべての大学に設置される古典文献学ゼミナールの原型となった」⁷⁾。

またヴォルフは、このゼミナールの創設の一方で、彼の前任者であった汎愛派のトラップ (C. Trapp, 1745-1818) が学内に設けていた「教育学ゼミナール」を廃止した。彼は、彼の構想する新たな教員像を樹立するためには、汎愛派の実用主義的、功利主義的教育学は不要であると考えたのである。

他方、自ら高等学務委員会の委員であり、ベルリンのフリードリヒ・ヴェルダー・ギムナジウムの校長であったゲディケは、この年、同校に「中等学校教員ゼミナール」を付設すること計画し、翌年、高等学務委員会の財政的援助の下にそれを実現した。そしてこの施設は、プロイセンにおける「国家により、国家財政に基づいて最初に創設されたギムナジウムゼミナール」⁸⁾となった。

ゲディケは、このゼミナールの具体的な企画書を公刊している。そのなかで彼は、ゼミナール設立の課題意識を次のように説明する。

「教えるという術は、重要で困難なものである。それは、単なる自然や偶然の所産ではない。

それは特別な自然的素質を前提にはするが、多年にわたる練習と経験の結果である。」しかしこれまで、教員の教育は「単なる偶然に委ねられて」おり、「たいていの教員は、教育方法を熟考するきっかけを持たず、それを実践的、直観的に教えられる機会を持っていない」。今日のような教育方法について実り豊かな時代にあっても、彼らは「時折、教育学の書物を読む程度であろう」。

しかし「実践的術は、書物によっては学ぶことはできない」。そのためには教員養成のためのゼミナールが必要である。そしてここでもっとも重要なことは、「授業の形式であり、獲得し自ら深化させた知識を公立学校での授業に適用する様式と方法」であり、要するに「教員のすべての職務に対する実践的で計画的な練習と指導」である⁹⁾。

これに続いて、彼はこのゼミナールの構成と運営を次のように構想している。

- ゼミナールは5－6人の教職志望者から構成され、彼らには奨学金が支給される。
 - ゼミナール生の指導には校長が責任を持ち、加えて3人の教員が協力する。
 - ゼミナール生は、校長および指導教員の授業を聴講するとともに、定員外教員として校長の監督の下に週10時間程度、実習授業を行なう。担当クラスは半年ごとに交替する。
- またゼミナール生は、すべての学校行事に参加するとともに、研究授業も行なう。
- 校長を中心に毎月「教育学研究会」が行なわれる。そこではゼミナール生が3カ月ごとに提出するレポートの検討がなされるとともに、実践的・理論的な教育問題全般が議論される。
- 同様に、専門学術的な継続研究の場所として「古典文献学研究会」が開催される¹⁰⁾。

このようなゲディケの試みは、「ギムナジウム教員の第2段階の養成のマグナカルタ」¹¹⁾と評されるごとく、その後の教員養成ゼミナールの原型となった。

もちろん、それ以前にも、大学以外でこのようなゼミナールが組織された例はいくつかある。たとえばその典型として、フランケ (A. H. Francke, 1663－1727) が1707年にハレのフランケ学園に設立した「中等教員ゼミナール」(Seminarium selectum praeceptorum) が著名である¹²⁾。ゲディケもそれを念頭においていたと推測される。しかしその後のプロイセンの教員養成制度に与えた直接的影響という点から、ゲディケのゼミナールが果たした役割は極めて大きい。

ただし、現在のドイツの教員養成ゼミナールの形態と比較した場合、その原型ゆえの特徴も明確である。すなわちこのゼミナールには、今日のゼミナールにみられるような、教科指導担当教員 (Fachleiter) や実習授業指導教員 (Mentor) などの指導者間の役割分担がなく、すべての指導が校長であるゲディケ個人に収斂するのである¹³⁾。

またこのゼミナールは、1793年、ゲディケがグラウエン・クロスターのギムナジウムへ転勤したことにともなって、彼とともに移転する。つまりこのゼミナールは、特定の学校に付属していた施設ではなく、ゲディケ個人と結びついた組織であった。

この移転にともなってその名称も「中等学校教員のための実践的ゼミナール」(Praktisches Seminarium für höhere Schulen) と改称され、また訓練終了時 (期間は4年もしくは2年の選

択) には、筆記・口述の修了試験が実施されるようになった。ゲディケは、1803年に死亡するまでその職にあったが、彼の教育を受けた卒業生の多くは、校長や教育行政の指導者として広く活躍することになった。

ゲディケの死後もこのゼミナールは、「プロイセン王国ベルリン中等学校教員ゼミナール」として存続する。ただし1812年に、設置目的は変わらないものの、その組織形態が次のように変更された。

- ① ギムナジウム校長とは別に、独立したゼミナール責任者を設定する。
- ② 正規のゼミナール生の定員は8名で、彼らを、それぞれの施設の独自性を学ばせるために、4箇所のギムナジウムに配属する。各校にそれぞれ1年ずつ配属するため、ゼミナール期間は最長4年となる。
- ③ 効果的な訓練を実施するために、実習授業指導教員の制度を導入する。ゼミナール生は週6時間授業を担当するが、その際、ゼミナール責任者、配属校の校長に加えて、第3の指導担当者として配属校の正教員が指名され、その指導を受けることとなった。
- ④ ゼミナール責任者の設定したテーマと方法に基づいて、研究授業が行なわれる。この成果の検討が、教材の側面からは「古典文献学研究会」で、教授方法の側面からは「教育学研究会」で行なわれる。これらの研究会は毎月開催され、このような授業研究のほか、多様な実践的・理論的討議が行なわれる¹⁴⁾。

以上のように1812年以降、このゼミナールは、指導者の個性につよく結びついた個別的形態から、より制度化された組織形態へと発展し、ワイマール期以降に一般化する「地区研修所(Bezirksseminar)」ないし「学習ゼミナール(Studienseminar)」のような基本的特徴を備えるまでに至っている。

しかしその後、このようなゼミナールが一気にプロイセン全土に拡大したわけではない。そこには、約一世紀にわたる曲折の経過があった。そもそもこのベルリンのゼミナール自体が、ゲディケが構想したようには内容的に発展しなかった。

このゼミナールの教育内容をめぐっては、根本的な問題点があった。それは象徴的にはゼミナールの責任者の資質をめぐる問題、つまりそれは専門研究者、すなわち文献学者がふさわしいのか、あるいは教育者がふさわしいのかという問題である。1812年以降、この職務には、哲学者ゾルガー(K. W. F. Solger, 担当1812-1819)、古典文献学者ベッケ(A. Boeckh, 担当1819-1867)という、ともにベルリン大学の教授があたった。しかしその間にこのゼミナールの教育内容は、より文献学的方向に傾き、特に48年間にわたって責任者を務めたベッケの時代には、実践的・教育学の側面の教育は各配属校の校長に委ねられ、研究授業も廃止されるという状況に至った¹⁵⁾。

このベルリンのゼミナールを範としつつ、プロイセンの各州には、その歴史的な経過はまちまちであるものの、1880年代末までに、各々の州学務局が管轄する合計11の「教員ゼミナール」が設立された。ベルリンの他にそれらが設置された諸都市は、シュテットイン、ケーニヒスブル

グ、ブレスラウ、ゲッティンゲン、マグデブルク、ダンツィヒ、ポーゼン、カッセル、ミュンスター、コブレンツである。ただしこれらのうち後半の6施設は、いずれも1880年代になって以降設立されたものである¹⁶⁾。

(2) 試用制度の導入とその機能

プロイセンにおいてはじめて「中等学校教員試験 (Examen pro facultate docendi)」が導入されたのは、1810年のことである。それは、K. W. v. フンボルトとその協力者 J. W. ジュフェルンによって構想されたものであり、新人文主義的な教育理想に基づき、聖職から区別される独自の職業としての教師像の確立をめざしたものであった。この試験規程は、中等学校制度の発展にともなって、1831年、66年、87年、98年に改正され、その内容と方法が変更されていく。そしてこの試験制度が、中等学校教員の形成に決定的な役割を果たすことになった¹⁷⁾。

ただし大学修了時に行なわれるこの試験は、専ら教員志願者の一般的教養および専門学術的能力を測ることに主眼が置かれた、いわば学術試験であり、教員としての教育学的素養、あるいは実践的な教授・教育能力はほとんど不問にされていた。

もっとも1810年の試験規程自体にも、実践的教授能力を試すことが定められている。受験者は「文献学、歴史および数学の知識」を「筆記試験、口述試験および実地授業」によって試されることになっており、「知識に対する教授技能」が試験されることになっていた。しかし「この実地授業試験だけでは、候補者の実践的有用性や教師としての教授技能を正確に評価することができない」との理由から、1826年には「試用期間」(Probejahr)の制度が導入された。

この制度の要点は、次の通りである。

- 期間は少なくとも1年間であり、その間に教員候補者は、ギムナジウムでの活動を通じて実践的訓練を積むとともに自らの能力を実証する。
- 配属校は、候補者の希望に基づいて決定される。受入数は、1校につき最大2人である。
- 候補者は週8時間実習授業を担当するが、さらに必要な場合には週6時間まで代理授業を担当する。
担当クラスは校長の指導に基づき、半年ごとに交替する。
校長および本来の学級担任教員は、候補者の担当授業を参観し指導する。
- 候補者は、授業参観あるいは年配教員からの指導を受けて、各校の教育の特徴に精通するとともに、懲戒規則に精通し、生徒指導の経験を積みねばならない。
- 候補者は、会議への参加、試験の実施等、教員としての全体的活動に習熟しなければならない。
- 候補生者は通常、無報酬である。ただし予算的に可能な場合には、一定の手当てを得る可能性もある。
- 期間終了に際しては、校長が州学務局に対して報告書を提出する。学務局は、勤務成績が良好な場合には、正式な教員資格を与える。また候補者の勤務態度や資質に問題がある場合は、

試用期間の延長、あるいは最終的な教員資格の不承認という処置をとる¹⁸⁾。

ここに見られるように、この制度の導入の意味は、第1に教員候補者に対して実践的訓練を受ける機会を保証しようとしたことである。ただし先に述べた、ベルリンなどに置かれた教員ゼミナールに受け入れられた候補者は、この制度から除外されていた。つまりこのことから端的に窺われるように、この制度は、政府が「一方ではすべての候補者に対して特別な実践的教育の必要性を認めながら、他方で必要数に足るゼミナールを確保する財政的保障がない」ために、「逃げ道」として選択したものであった¹⁹⁾。さらに第2に、教育行政当局の立場からみれば、この制度は、教員候補者の実践的能力とその資質や勤務態度をより正確に把握する機会を得るものであるとともに、安価な補助教員を採用するしくみとして機能していた²⁰⁾。

(3) 試用制度改革への議論

このように試用制度には二面性があったが、教員の養成制度としての側面からみた場合、さらにいくつかの構造的な欠陥があった。もっとも根本的な問題は、訓練のための財政的裏付けを欠いていることであったが、それと結びついてより具体的な欠陥も露呈した。

まず指導にあたる校長・教員に対して、そのための時間的・財政的保障がまったくなされていないということがあった。さらにそもそも彼らが、教員候補者の養成という課題に応えるための意思と能力を実際にもっていたかどうか疑問であった。このような状況のなかでは、少なくとも計画的体系的な指導が行なわれる保証はまったくなかった。

また教員候補者の側からみると、無給の1年間の勤務は大きな負担であった。そのため多くの学生は、副業を行なえる可能性の高い、大都市近郊の学校を選択した。また機会があれば、教員候補者は講師料を得られる「補助教員」として、正教員なみかあるいはそれ以上の時間、授業を担当しようとしていた²¹⁾。

このような試用制度の実態に対して、1830年代後半以降、批判が繰り返されることになる。

その最初の著名な例は、K. L. ローリンザーによるギムナジウム教育課程と教師への批判である。シュレーゲンの医学参事官であったローリンザーは、1836年「学校における生徒の健康の保護のために」という論文を発表し、ギムナジウム生徒の学業の過重負担と、多くの教師、とりわけ若い教師の誤った教育方法、教育学的訓練の欠如が、生徒の健康を危うくしていると主張した。

これに対して文相アルテンシュタインは、ギムナジウム教育課程を擁護する立場から反論した。しかし教育行政当局は、翌年、教育課程を改正するとともに、教師に対する実践的教育的訓練が不十分であることを認識していた²²⁾。

また1849年には、試用制度の改善をめざして具体的な改革案が提出された。ラーデンベルク文相は、この年、ベルリンで全国学校会議を開催したが、その際提案された中等学校制度改革案の23条には、次のような試用制度改革案が構想されている。

「候補者は、その目的のために指定され整備された各州の研修施設で、2年間の実践的訓練を

行なう。候補者はこの期間、彼らが実習を行なっている研修施設の財源から、もしくは状況によっては一般的な国家財政から、適当な経済的援助をうける」。そしてこのために、各州に最低3箇所のゼミナールを作ることが計画された。

この提案は、出席した中等学校関係者から賛同を得た。しかし三月革命期という当時の時代状況から、その実現には至らなかった。

また1851年の第11回ヴェストファリア・ギムナジウム校長会議では、「試用期間の2年間への延長」と「特定の、特別に整備された施設での実習」が焦眉の課題として決議されている。さらに70年代に入って以降は、それ以外の州の校長会議でも、同様の決議が繰り返された。

これらの批判に対して文部省は、少なくとも76年及び82年の二度にわたり改革を試みている。76年の改革案は、試用期間の候補者に対して一定の経済的援助を行なうことにより、候補者が経済的理由からではなく、養成教育の観点からもっとも適切と思われる学校を選択できるようにしようとしたものであった。また82年の改革案は、試用期間に続くもう1年の代理教員の期間を設け、その終了時に正規の教員資格を取得するための「実践試験」を実施するというものであった。実践試験の導入の根拠は、「それが決定的刺激となって、候補者が準備勤務期間をより合目的に利用するようにする」ためであった。しかし、この2つの改革案が実現することはなかった²³⁾。

試用制度の改革が実現しなかった最大の理由は、中等学校教員の全体としての供給不足にあった。プロイセンは、50年代後半から80年代はじめにかけて、中等学校の量的拡大とそれに伴う教員の相対的不足という状態にあった。そのため、教員候補者も実践的訓練を受けるというより、実際には「補助教員」として多くの「代理授業」を担当していたのである。しかし80年代前半には教員の需給関係は逆転し、後半から深刻な供給過剰状態が出現する。このような状況のなかで、ようやく試用制度の改革が実行されることになるのである。

III. 「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」の成立

(1) 「実践的訓練規程」の成立とその内容

1826年以来の試用制度の枠組みをはじめて改変したのは、1890年の「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」²⁴⁾であった。

その骨子は、教員候補者の実践的訓練を目的とした1年間の「研修期間」(Seminarjahr)を新たに設定し、それを「試用期間」の前に挿入するというものであった。すなわち教員試験に合格した教員候補者は、特定のギムナジウムに設けられたゼミナールで1年間の実践的訓練を受け、その後、別の学校で従来どおり「試用期間」の実習を行なうというものである。この結果、実践的訓練のための「準備期間」は合計で2年間に延長された。

文相ゴスラー(G. v. Goßler)は、この制度改革に関して「覚書」(1890.1.19)を議会に提出している。これに基づいて、この改革案に至る経緯と論拠を整理してみよう²⁵⁾。

ゴスラーはまず、教員候補者に対する実践的教育的訓練の重要性を強調する。次にこれまでの

政策の経過と現状を概説し、いくつかの改革案を比較検討する。そして「急激な飛躍をめざすのではなくて、現状と結びつき、従来の経験に基づいて実践的に改善をめざす」立場から、新たな「実践的訓練制度」を提案している。

前章で述べたように、プロイセンでは、教員候補者に対する2つの形態の訓練制度が併存していた。1つは、全国に11箇所あった「教員ゼミナール」での訓練であり、もう1つは試用制度である。

前者については「全体として十分な成果を生み出している」が、収容能力が小さく、教員候補者の1/8しか受け入れられないという難点があった。

これに対して試用制度は、その目的を極めて不十分にしか達成していない。つまり「候補者の教育的および教育方法的訓練」という目的を達成するために、必要な前提を欠いているのである。すなわち、「教育学的原則を中等学校の特別な課題に適用するための計画的な指導体制」の確保、偶然に左右されない実習指導計画の実行、校長の指導力や熱意、また校長の指導時間の確保、等の問題である。さらにこの制度は、深刻な教員不足の際には実効力を失うという構造的欠陥をもっている。

このような現状に対して、大別2つの改革案が構想された。第1は、実習校と専任の教師を備えた、独自の「教育学ゼミナール」を創設するという案である。この案にはさらに、大学付属ゼミナールという案と大学から独立したゼミナールという2種類の案があった。これに対して第2の案は、現行制度の改善をめざそうとするものであった。

第1の案は、民衆学校教員のための師範学校（レーラーゼミナール）に似た発想のものであった。この案に対しては、①教科内容と教育方法の双方の教育が課題になる民衆学校教員の養成の場合とは異なり、中等学校教員養成の場合、教科専門的な教育ではなく、教育的訓練のみが課題とされること、また②民衆学校教員の場合のような、形式的に統一された方法的訓練は、学術的教員の人格の自由な発展というドイツの伝統的理解とあいまいな点、等の理由から受け入れがたいとされた。

また特に、教育学ゼミナールを大学と結合させようとする案については、さしあたり次の諸点から否定されている。①ゼミナールの教育に時間が割かれることによって、学術的な基礎的学習が妨げられ、また学習活動が分散させられること、②ゼミナールの指導者にふさわしい、学校教育の経験を持った適当な大学教員は極めて少数であること、さらに③実習を主目的とし、多数の実習生を活動させるような学校を設立・運営していくことは、極めて困難なこと、最後に④これらには相当の費用が必要とされること、である。

このような理由づけの上に、文部省の出した結論が上述のような改革案であり、「試用期間の前に研修期間を設定し、すべての候補者に、教授・教育技術の基礎的で理論的・実践的な準備教育の可能性を保障する」というものであった。

またこの覚書では、1890年秋の教員候補数を484人と予測し、そこから既存の教員ゼミナールに受け入れられる64人を差し引いた残りの420人が、新制度の対象となると計算されている。

そのために計 70 の研修施設（ギムナジウム・ゼミナール）の開設が予定され、そのための財政支出が提案されている。

「中等学校教員候補者の実践的訓練規程」（1890. 3 .15）に定められた、新たな訓練制度の要点は次の通りである。

〔研修期間〕

- 既存の教員ゼミナールないし研修目的に合致した文部省の指定する中等学校で行なわれる。
- 1 施設につき、6 人の実習生が配属される。
- この期間の目的は、実習生に「教育・教授理論の中等学校への応用、特に個別教材の教授法を習得させること、並びに模範的授業の提示や授業実習に対する指導を通じて、教師としての活動能力を身につけさせること」である。
- 校長および指導教員のもとで、次のような計画的な指導と実習が行なわれる。
 - ① 週最低 2 時間の教育学的討議。テーマは、中等学校のエ育課題、授業準備、授業評価、訓育、等についてである。また教育学あるいは教授技術的内容に関する実習生のレポートの検討を行なう。
 - ② 校長あるいは指導教員が担当する授業の参観。場合によっては、民衆学校やレーラーゼミナールの参観。
 - ③ 校長あるいは指導教員の指導の下での授業実習。（4 か月目から。）実習生は、文書で授業案を指導教員に提出しなくてはならない。実習生の担当授業時間は、週 2－3 時間に限られ、校長ないし指導教員の継続的指導の下に行なわれる。
 - ④ 特別な教材の使用についての習熟。特に自然諸科学や地理学について。
 - ⑤ 校長の指示の下に、教員会議や学級試験への参加。
 - ⑥ 生徒の作業時間、遊び時間等の指導・監督への参加。
 - ⑦ 簡潔な教育学的内容のレポートの作成。および研修期間の終了時には、校長によって設定されたテーマに基づく、教授学的ないし教育学的な具体的課題についての論文の提出。

〔試用期間〕

- 候補者は、その希望を尊重しつつ、9 年制の課程をもつ学校では最大 3 人、それ以外の学校では 2 人を限度に各校に配属される。
- この期間の主たる目的は、「研修期間に獲得された教授技能を自立的実践的に確証すること」である。
- 訓練は次のような方法で行なわれる。
 - ① 包括的で自立的な授業実習として、校長、担任教員の指導の下に、候補者は週 8－10 時間、無給で授業を担当する。
 - ② 候補者は、校長の指示にしたがって、特に指定された授業を参観する。また学級試験と教員会議に参加し、学級担任の点検の下に、候補者が担当している生徒の成績評価の確定に参加する。

- ③ 個別生徒の監督指導を委託されている候補者は、学級担任教員に観察結果を報告し助言を受ける。
- ④ 学校の状況から特に必要とされる場合は、州学務局の承認の下で、さらに週 20 時間まで授業を分担することができる。その際には、候補者は適当な報酬を受ける。
- ⑤ 教育的洞察力を証明するために、候補者は試用期間の終わりにその教授活動についての報告を校長に提出しなければならない。

また研修期間および試用期間の終了時には、配属校の校長から州学務局に対して、候補者の活動経過の報告とその評価が送られる。それに基づいて州学務局は、正規の教員としての任用資格を与えるか否かを決定する。候補者に「重大な教育的能力の欠如」「怠惰」「相当の道徳的欠陥」「職務に影響するほどの身体的疾患」等がみられる場合には、任用資格は与えられない。

以上のような規定に従い、90 年にはまず 70 箇所のギムナジウムで研修が開始された。そして 1912 年には、その数は 153 箇所に増加した²⁶⁾。

(2) 「実践的訓練規程」成立の背景とその評価

政府にこのような制度改革を実現させた直接の契機は、教員の供給過剰状態であった。また 80 年代に入ってギムナジウム生徒の「過重負担問題」が、議会の巻き込んで再び論争となったこともそれに拍車をかけた。この論争は元来、授業時間数の削減や授業内容の精選をめぐるものであるが、必然的に教育方法、さらには教員の養成・訓練制度をも含みこんで展開されていくのである²⁷⁾。

さらに 80 年代には、教員候補者の教育的訓練に関する実践の活性化、あるいはギムナジウムの授業研究の活発化という背景もあった。

ゴスラー文相は、各州学務局にあてた新規規程実施に関する訓令のなかで、新制度の具体化にあたっては、特にハレのフランク学園長、フリック (O. Frick, 1832-1891) およびギーセン大学のシラー (H. Schiller, 1839-1902) の活動を参考とするよう指示している²⁸⁾。

フリックは、1880 年、伝統ある総合的な教育機関であるフランク学園の学園長となり、翌年、その中等学校で教員候補者に対する独自の訓練を実践した。かつてフランクが設立した「中等教員ゼミナール」が衰退してから、約 1 世紀ぶりの再建であった。新たなゼミナールは、それぞれ専門分野の異なる 6 人のゼミナール生で出発し、2 年間のコースであった。訓練内容は、①理論的部分（特に、一般的教授法、各科教授法、教育学および教授学の系統的講読）、②実践的部分（各種の授業参観、授業実習）からなり、フリックを中心に学園内の教師が指導にあたった。このゼミナールは、90 年の新規規程導入後も特別規程により存続し、国立ゼミナールとして 2 年間の課程を継続した²⁹⁾。

また、プロイセン領内ではないが、ヘッセンではギーセン大学の教育学教授であったシラーが、その地のギムナジウム校長を兼務して、ギムナジウム教員の養成を試みていた。彼はその「教育学ゼミナール」の経験をもとに訓練方法の具体的提案を行ない、ドイツ全土に知られていた³⁰⁾。

さらにフリックおよび G. リヒターを編集者として 84 年には、『ギムナジウムおよび実科学校の授業研究と授業過程』誌が創刊された。それは中等学校の授業を「学術的教育学の諸原則に基づいて、自由な立場から分析」し、その実践的改善をはかろうとした研究・交流誌であったが、教員候補者を重要な読者対象として想定したものであった³¹⁾。同誌には、研修期間・試用期間の訓練についても多くの論評と事例報告が掲載されている。

このような経過を踏まえて、「実践的訓練規程」が成立した。そしてこの規程は、2 段階の教員養成制度を確立する上での歴史的画期となった。

F. パウルゼンは、この研修制度の導入を次のように積極的に評価している。

「全体として、ギムナジウムゼミナールの設置には、我々の中等学校制度の重要な前進をみることができる。これまで行なわれてきたような、古い試用期間は、ささやかな要求さえも満たしていない。実践的な準備教育が、大学ではなく中等学校自体で行なわれることを、私は適切なことだと考える。」

この研修期間の課題には、「学校生活および教師としての活動への実践的導入と並んで、教員候補者が理論的教育学にさかのぼるという課題もある。その際、純粋に理論的問題の処理が重要であるのではなく、候補者が現に関与している教授・教育活動の目的と手段に向けた、理論から導かれた考察が重要なのである。³²⁾」

ただし、この新たな規程によっても、訓練制度の実態が一気に改善される保証はなかった。上述のように、この規程は、訓練期間の延長とその訓練内容を定めた。そして研修校には一定の財政的援助が与えられた。しかし最大の課題である指導体制の問題、すなわち指導教員の教育能力と指導時間の確保の問題については、改善策は講じられなかった。

特に校長については、年間指導計画の作成、週 2 時間の研究会の出席、模範授業の実施と候補者の授業指導、候補者の教案の点検とレポート指導、等々の指導活動を、本来の校長としての職務に加えて行なわねばならなかった。このような状況のなかで、規程が設定した訓練目標に対する達成度は、極めて多様であったと推測される。

さらに研修方法が、かなり硬直的に定められていることについても、多くの関係者から批判を受けた。特に、授業実習の開始は 4 か月目以降で、それ以前は授業参観だけに限るとした規定は、多くの関係者から批判された³³⁾。

しかし同時にこの規程の成立は、以上のような実践的訓練制度の改善ないし近代化という観点からだけでなく、当時の教育政策の観点からも解釈することができる。つまり、第二帝政末期という時代状況のなかで、中等学校教員に「身分にふさわしい志操」「国家への政治的忠誠」という精神性を積極的に形成しようとした、当時の支配的教育政策の一貫としても理解することができるのである。

H. ティッツェは、「1870 年－1914 年におけるプロイセン中等学校教員の社会的精神的再編」と題した論文のなかで、90 年の改革を次のように評価している。

「1879 年以降の行政の保守的転換という全体的状況のなかで、教員養成の根本的改革の挫折

の政治的意義も明らかになる。社会主義者鎮圧法（1878－1890）の失敗以降、支配システムは教育システムをもプロレタリアの危機に対して動員したが、この危機をめぐる防衛戦のなかで、当然、中等学校教員にも戦略的意義が与えられた。」「1889 年以降、国家の学校政策は、青少年の国家に対する忠誠心を確固なものとして築き上げることを目標としていた。³⁴⁾」

1888 年に即位したヴィルヘルム二世は、89 年、ビスマルク内閣に対していわゆる五月勅令を出し、①学校において「信仰心と愛国心を培うこと」、②祖国の近現代史を重視すること、③社会民主主義の理論と運動への批判、を教育政策の基本とすることを命じた。そして第一次大戦の敗北による帝政の崩壊まで、歴代プロイセン政府は、すべての段階の学校でこの勅令の趣旨の徹底に努めた。もちろん、中等教育もその例外ではなかった。90 年に中等学校関係者をベルリンに召集して行なわれた全国学校会議では、皇帝自らが五月勅令の趣旨を説明し、国民的自覚をもつ青年の育成、愛国心教育、ドイツ民族の文化遺産の継承等を力説した。そしてこのような政策動向、「学校の政治化」の流れのなかでこの「実践的訓練規程」の成立も位置づけられるのである³⁵⁾。

ティッツェは、次のように続けている。「中等学校教員の教育学的養成を、中等学校から大学へと移行すること、同時にそれと結びついて、必然的に独立の教育学講座を創設する」ことは、新たな教育政策に「教員養成における無統制な自由主義化という危険を負わせる」ことになる。なぜなら「大学における教育科学は、他の学科と同様に、学問の自由を要求する」からである。第 2 段階の教員養成のためのギムナジウムゼミナールの創設は、このような危険を回避しようとするものであり、その限りにおいて学校政策の全体方向に対応していたのである³⁶⁾。

(3) 1908 年の「実践的訓練規程」の改正

90 年の規程は、その後の「実践のなかで蓄積された実際の経験に基づいて」、1908 年に改正される。その内容は主に研修期間の訓練方法に関わるもので、それらをより精確に規定するという性格のものであった³⁷⁾。

要点は、次の通りである。

(1) 研修期間の訓練の内容・方法に関して

- 教育学的討議に際しては、大学の講義のような形態はできるだけ避け、実際の学校生活と結びついた協議や指導を行なうことが強調された。
- 教育学的討議のテーマとして、中等学校史・教育学史、中等学校の制度・体制、学校規則と規律・風紀、学校保健、学校監督制度、教員の服務規律などが例示され、より詳細に内容が示された。
- 授業実習について、その方法が(1)授業参観、(2)実習授業、(3)研究授業の 3 つの形態に区分して整理されるようになった。
- 実習授業を開始する時期が、従来の 4 か月目からという硬直的な規定に変わって、より弾力的な規定に改められた。

- ドイツ語を専門としない候補者も含めて、全員がドイツ語授業の参観および授業実習を体験する機会を持つようにすることが明記された。
- 各候補者は約4週間に1回の割合で、指導教員および他の候補者の参観の下で研究授業を行なうこと、そして授業終了後、検討会が開催されることが明記された。

(2) 研修期間の申請書類の明確化

- 従来からの学術試験の成績証明書に加えて、(1)健康診断書、(2)資産状況および実践的訓練期間に必要な生活費の調達についての証明、(3)兵役証明、が必要なことが明確化された。

注目すべき点としては、①「規程」導入以降の経験の蓄積に基づいて、全体として訓練方法の標準化が進んでいること、②五月勅令以来の政策動向を受けて、すべての教員候補者に対してドイツ語の授業体験を持つことが要求されていること、③試用制度については、ほとんど変更が行われていないこと、④申請に際して資産証明が求められていること、である。

特に④については、この制度のもとでは、自前で、訓練期間中の生活を保証できることが中等学校教員になるための前提条件であったことを示している。ただし、この無給の準備勤務という制度は、法律関係職の養成に伝統的に見られた制度であった。したがって、裁判官との社会的・経済的同格化をめざした当時の教員関係者の立場からすれば、特例として奨学金などの財政的援助の仕組みを主張することはあっても、この制度自体を根本的に否定することにはならなかったのである³⁸⁾。

IV. おわりに

1890年の「実践的訓練規程」は、1917年の「プロイセン中等学校教員試験規程」および「中等学校教員の実践的訓練規程」によって全面的に改正される³⁹⁾。これによりそれまでの教員試験は「学術試験」と改称され、新たに「教育試験」が導入されることになる。前者は、従来どおり大学修了時に、そして後者は実践的訓練の終了時に行なわれる。また両試験の間の2年間は、「研修期間」「試用期間」の区別を廃止して、一括して「準備勤務期間」と名づけられ、実践的訓練のための時期であるとの位置づけが一層鮮明にされるようになる。そしてこの改正により、今日見られるような2段階の教員養成制度の枠組みが完成する。次稿では、これに至る議論の経過を明らかにしたい。

同時に、この時期の実践的訓練の実態をより具体的に分析することを通じて、世紀転換期の教員に求められた職業役割と職業能力、職業理念、政治意識等を解明する作業が残されている。

この時期に養成された教員は、帝政末期から第1次大戦、ワイマール期を経てナチス政権期まで教職にあった世代である。ティツツェは上述の論文のなかで、この時期の中等教員像を「教育的に影響力のある学者」から「専門化された授業官吏」へ、あるいは「古い人文主義者」から「新たな上級教員（オーベルレーラー）」への社会的・精神的転換と捉え、中等学校教員はその社会的・経済的上昇と引き替えに、国家と既存の社会秩序に忠誠を誓い、帝政を強固に支持する、「体制に順応した身分となった」と評している⁴⁰⁾。他方、C. フュールは、このような定式化に

対して、ギムナジウム関係者の相対的独自性を実証しようとしている⁴¹⁾。

また H-J. アペルは、1890-1918 年のライン州の教員養成の実態を解明しようとする一連の研究⁴²⁾のなかで、教員候補者の研修テキストとして、上述のフリック編『授業研究と授業過程』誌の他、主に A. マティアス『中等学校のための実践的教育学』(1895)、W. ミュンヒ『教職の精神』(1903)⁴³⁾が使われていたと述べている。これらの教師論の分析を手がかりに、当時の教員養成の実態のさらなる解明が求められている。

註

- 1) 現在のドイツ教員養成制度の詳細については、木戸裕「西ドイツの教員養成制度（その一）～（その五）」（国立国会図書館調査立法考査局『レファレンス』420, 423, 426, 432, 434, 1986 年 1 月, 4 月, 7 月, 1987 年 1 月, 3 月）を参照。また歴史的経過については、拙稿「ドイツ（プロイセン）における中等学校教員の養成と採用——教員試補制度の発展とその機能を中心として——」（『京都府立大学学術報告 人文』第 37 号, 1985 年）, 「ドイツではどのような教員試補制度が行なわれてきたか」（山田昇・土屋基規編『初任者研修で何かわるか』教育史料出版会, 1987 年）, 「西ドイツにおける教員養成制度改革と試補制度」（小林哲也・江原武一『国際化社会の教育課題』行路社, 1987 年）などを参照。
- 2) たとえば, Lundgreen, P.: Zur Konstituierung des „Bildungsbürgertums“: Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen, in: Conze, W./Kocka, J. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I, Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985.
また McClelland, C. E.: The German Experience of Professionalization, New York 1991. (望田幸男監訳『近代ドイツの専門職——官吏・弁護士・医師・聖職者・教師・技術者——』晃洋書房, 1993 年) 参照。
- 3) Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen, 1983, S. 20-28. (望田／対馬／黒田訳『歴史のなかの教師たち——ドイツ教員社会史』ミネルヴァ書房, 1987 年, 13-23 頁)
- 4) Mandel, H. H.: Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987, Berlin 1989, S. 5-6.
また拙稿, 註 1) 1985 年, 117-129 頁。
- 5) 世界教育史研究会編『世界教育史体系 11 ドイツ教育史 I』（講談社, 1976 年）, 261-264 頁。
Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt a. M. 1984, S. 22. (望田・川越・隈本他訳『ドイツ・ギムナジウム 200 年史』ミネルヴァ書房, 1986 年, 12 頁)
- 6) Mandel: a. a. O., S. 7-9.
- 7) Jeismann, K-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817, Stuttgart 1974, S. 100.
- 8) Fries, W.: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, München 1985 (in: Baumeister, A. hrsg.: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 2. Bd. 1. B), S. 50.
- 9) Mandel: a. a. O., S. 233-234.
- 10) Ibid., S. 19-20.
- 11) Ibid., S. 11.

- 12) Fries: a. a. O., S. 44-49.
世界教育史研究会, 前掲書, 189-190 頁。
- 13) 木戸, 前掲論文, 特に (その二) (『レファレンス』 423, 1986 年 4 月) 参照。
- 14) Mandel: a. a. O., S. 22-23.
- 15) Ibid., S. 24-25. Fries: a. a. O., S. 51-55.
- 16) Fries: a. a. O., S. 56-58.
- 17) Bölling: a. a. O., S. 20-26. (訳書では 13-21 頁)
また拙稿, 註 1) 1985 年, 117-119 頁。
- 18) Mandel: a. a. O., S. 33-34.
- 19) Fries: a. a. O., S. 59.
- 20) Bölling: a. a. O., S. 27. (訳書では 22 頁)
- 21) Mandel: a. a. O., S. 34
- 22) Kraul: a. a. O., S. 53-54. (訳書では 47-48 頁。)
Fries: a. a. O., S. 61.
- 23) Mandel: a. a. O., S. 35-36.
Fries: a. a. O., S. 61-62, 65-66.
- 24) Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen (1890.3.15), in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen [ZBl], 1892, S. 612-619.
- 25) v. Goßler: Denkschrift betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. (1890.1.19) (本稿では, Frick, O., hrsg.: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Heft22, 1890 に掲載されたものを使用した。)
- 26) Romberg, H.: Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung des Anfang 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg, Weinheim und Basel 1979, S. 485.
- 27) Albisetti, J. C.: Secondary School Reform in Imperial Germany, Princeton 1983, pp. 119-139.
Titze, H.: Die soziale und geistige Umbildung des preßischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914, in: Herrmann, U. (Hg.), Historische Pädagogik (14. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim 1977, S. 121.
- 28) Praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen (1890.4.5), in: ZBl, 1890, S. 273-275.
- 29) Fries, W.: Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen, in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Heft39, 1894, S. 1-20, Heft40, 1894, S. 1-21.
- 30) Schiller, H.: Die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt. Erfahrungen und Vorschläge, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin 1883, S. 577-601. Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung, Leipzig 1890.
- 31) Richter, G.: Zur Verständigung, in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Heft1, 1884, S. 1-6.
Schmoltdt, B.: Zur Geschichte des Gymnasiums, Baltmannsweiler 1989, S. 278-279.
- 32) Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Bd., Berlin 1921, S. 630-631.
- 33) Fries: 8), S. 105.
Paulsen: a. a. O., S. 632.

- 34) Titze: a. a. O., S. 112.
- 35) 世界教育史研究会編『世界教育史体系 12 ドイツ教育史II』(講談社, 1977 年) 63-64 頁。
Kraul: a. a. O., S. 101-103. (訳書, 102-104 頁)
- 36) Titze: a. a. O., S. 112.
- 37) Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 15. März 1908. in: ZBl, 1908, S. 503-514.
Fries, W.: Die neue Ordnung für die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen (1) (2), in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 1908, S. 318-324, 1909, S. 113-129.
- 38) Fries: 37), (2), S. 114.
- 39) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (1917.7.28) in: ZBl, 1917, S. 613-647.
Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (1917.7.28), in: ZBl, 1917, S. 648-655.
- 40) Titze: a. a. O., S. 126.
- 41) Führ, C.: Gelehrter Schulmann-Oberlehrer-Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen, in: Conze, W./Kocka, J. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I, Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985, S. 448-452.
- 42) Apel, H.-J.: Durch Seminar und Probejahr zur „Anstellungsfähigkeit“. Die nachuniversitäre Ausbildung der Gymnasiallehrer in Preußen (1890-1918), in: Bildung und Erziehung, 40Jg., H. 2, 1987, S. 151-166. Gymnasiallehrer mit „Verständnis und Taktgefühl für die heranwachsende Jugend“. in: Jeismann, K.-E. hrsg.: Bildung, Staat, Gesellschaft in 19. Jahrhundert, 1989, S. 309-325.
- 43) Matthias, A.: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, München 1895 (in: Baumeister, A. hrsg.: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 2. Bd. 2.).
Münch, W.: Geist des Lehramts. Eine Einführung in die Berufsaufgabe der Lehrer an höheren Schulen, Berlin 1903.

(1993 年 8 月 12 日受理)

(よしおか まさき 文学部助教授)